

ARTIGO

Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba

Ana Cláudia da Silva Rodrigues^I 

Liliane Alves Chagas^{II} 

Thiago Luis Cavalcanti Calabria^{III} 

RESUMO

O artigo discute as concepções teórico-práticas de cidadania presentes na proposta curricular das escolas públicas estaduais em tempo integral do estado da Paraíba. A fundamentação foi desenvolvida considerando-se as contribuições de autores dos campos da sociologia e da filosofia. A pesquisa, de natureza documental, foi realizada com base na análise dos fascículos que estruturam o modelo de escola integral da Paraíba. Seus achados foram organizados e interpretados com base na análise de conteúdo, tendo sido utilizada a técnica da análise categorial. Depois de feita a investigação, concluímos que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, responsável pela concepção, pela organização e pela gestão do modelo, expressa um alinhamento de tradição liberal no marco legal, nos Cadernos de Formação e no conceito de cidadania. Ressaltamos que predominam a compreensão de uma cidadania difusa e a orientação para uma prática passiva nos documentos orientadores do programa.

PALAVRAS-CHAVE

política curricular; cidadania; educação integral.

^IUniversidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

^{II}Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

^{III}Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

TO EDUCATE WHAT CITIZEN? THE CONCEPTIONS PRESENT IN THE CURRICULUM PROPOSAL FOR FULL-TIME SCHOOLS IN PARAÍBA

ABSTRACT

This paper discusses the theoretical-practical conceptions of citizenship present in the curricular proposal of full-time state public schools in the state of Paraíba. The theoretical foundation was developed considering the contributions of authors from the fields of sociology and philosophy. Documentary research was carried out, based on the analysis of the issues that structure the curriculum model. The research findings were organized and interpreted based on content analysis and we used the technique of categorical analysis. After the investigation, we concluded that the Institute of Co-responsibility for Education, responsible for the conception, organisation, and management of the model, expresses an alignment of liberal tradition in the legal framework, in the Training Booklets, and in the concept of citizenship. We emphasize that there is a predominance of the understanding of diffuse citizenship and an orientation towards a passive practice in the program's guiding documents.

KEYWORDS

curriculum policy; citizenship; full-time education.

¿EDUCAR A QUÉ CIUDADANO? CONCEPCIONES PRESENTES EN LA PROPUESTA CURRICULAR DE ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN PARAÍBA

RESUMEN

El artículo discute las concepciones teórico-prácticas de ciudadanía presentes en la propuesta curricular de las escuelas públicas estatales de tiempo completo en el estado de Paraíba. La fundación se desarrolló considerando los aportes de autores de los campos de la sociología y la filosofía. La investigación realizada fue documental, basada en el análisis de los temas que estructuran el modelo curricular integral en Paraíba. Los hallazgos de la investigación se organizaron e interpretaron con base en el análisis de contenido, y se utilizó la técnica de análisis categórico. Luego de la investigación, concluimos que el Instituto de Corresponsabilidad por la Educación, responsable de la concepción, organización y gestión del modelo, expresa un alineamiento de tradición liberal en el marco legal, en los Cuadernos de Capacitación y en el concepto de ciudadanía. Destacamos que predomina la comprensión de la ciudadanía difusa y una orientación hacia la práctica pasiva en los documentos rectores del programa.

PALABRAS-CLAVE

política curricular; ciudadanía; educación integra.

INTRODUÇÃO

Por meio de uma parceria público-privada entre a Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foram implantadas, no ano de 2016, no estado da Paraíba, as primeiras Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), conforme o Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba em 1º de dezembro de 2015. Inicialmente, apenas oito escolas aderiram à nova proposta pedagógica. No ano de 2021, já havia mais de 300 escolas, o que corresponde a quase metade das 654 escolas da rede estadual da Paraíba (João Azevêdo, 2019). Recentemente, viu-se, ainda, a promessa de essas escolas se efetivarem como modelo único em todas as escolas estaduais até o ano de 2022 (Leite, 2020). Tendo em vista o alcance e o número expressivo de comunidades escolares inseridas nesse modelo pedagógico e de gestão nas escolas integrais públicas do estado da Paraíba, são sobremaneira importantes os estudos e as pesquisas acadêmicas sobre os princípios, os valores, os objetivos e as bases curriculares que estruturam as referidas instituições.

Na Paraíba, o termo “cidadãs” compõe o nome das escolas que fazem parte do Programa de Educação Integral. Isso denota a relevância da cidadania na organização do trabalho pedagógico das instituições educativas que aderirem à proposta. Ademais, entre os objetivos previstos no Decreto de nº 36.408/2015, no artigo 2º, inciso I, consta o de “[...] formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes [...]” (Paraíba, 2015, p. 1), o que reforça um aparente destaque para a cidadania nesse modelo de escola. Logo, é importante saber que a concepção de cidadania é adotada pelo referido programa, já que estamos discutindo um conceito polissêmico e com longa trajetória, cuja adoção tem trazido consequências quanto aos conteúdos, aos métodos e à gestão que alteraram, significativamente, os processos de ensino e aprendizagem das comunidades escolares.

Assim sendo, investigamos os documentos produzidos pelo governo do estado da Paraíba e os que foram elaborados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para identificar o tipo e o conceito de cidadania que foram adotados pelas escolas públicas estaduais que integram o programa. Para tal, adotamos uma abordagem qualitativa (Minayo, 2008), por meio de pesquisa documental (Flick, 2009), na qual os dados foram tratados e analisados recorrendo-se à técnica de análise do conteúdo (Bardin, 1977). Utilizamos a análise categorial apresentando a quantificação das ocorrências do termo em questão (cidadania) e dos itens de sentido associados a ele. Justificamos o uso dessa técnica por acreditarmos que ela proporciona uma compreensão ampla do texto, por meio de um processo que leva em consideração a frequência ou a ausência de itens de sentido. Na análise dos dados, identificamos as finalidades e as intencionalidades contidas nos documentos.

CIDADANIA: CONCEITOS E COMPREENSÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Cidadania é uma palavra cujo sentido é polêmico, porquanto envolve disputas sobre seu real significado e, principalmente, sobre sua efetivação no cotidiano

dos indivíduos. O termo também tem evidente transversalidade e pertinência, porque é objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento. Uma pesquisa despreziosa pode nos levar a diferentes definições sobre o vocábulo oriundas de fontes diversas. Dicionários de língua portuguesa, manuais de Direito, livros de História e artigos sobre Ciência Política apresentam concepções diferentes sobre a ideia de cidadania.

É comum, na tentativa de defini-la, associarmos cidadania a outros conceitos como democracia, cidade, nacionalidade, Estado, direitos humanos e deveres. Também é recorrente o uso de expressões como “exercício da cidadania”, “formação para a cidadania”, “cidadania crítica” e “cidadania ativa”. No entanto, este texto não se propõe a apresentar as diferentes concepções de cidadania, tampouco a ampliar a discussão sobre o termo. Contudo, compreendemos que é necessário situar no tempo e no espaço com qual conceito de cidadania iremos dialogar para realizar nossa análise.

Tonet (2005) apresenta três tradições de teorias sobre as origens e os sentidos da cidadania. O primeiro grupo, o da tradição liberal, compreende a cidadania como um instrumento que diminui as desigualdades. Essa tradição admite que os homens nascem livres e iguais, e a desigualdade é uma consequência desses atributos naturais. Caberia a uma autoridade exterior aos indivíduos aparar as arestas e equalizar as diferenças. Dessa maneira, a desigualdade é insuperável, pois decorre da natureza dos indivíduos, porém cabe ao Estado e à sociedade criarem ferramentas para equilibrar os extremos. É nesse ponto que está o sentido da cidadania para a tradição liberal, vista como uma ferramenta de equalização das contradições entre a liberdade e a igualdade.

Por sua vez, a tradição democrática de esquerda parte da premissa aristotélica de que o homem é um animal político e, por isso, a cidadania deve ser compreendida como um elemento dessa condição. A dinâmica entre as classes sociais, o modo de produção e a cidadania assumem formas distintas no decorrer da história e são elementos indispensáveis para se compreender o sentido de cidadania (Tonet, 2005). No modo de produção capitalista, por exemplo, a cidadania é um produto das lutas de classe e, por isso, deve ser compreendida como uma conquista, e não como uma concessão da burguesia. Para essa tradição, a plena realização da cidadania entra em rota de colisão com a lógica do capital. Desse modo, a luta da classe trabalhadora é em favor da superação dos limites impostos pelo modo de produção em questão. A cidadania, por conta do exposto, pode ser compreendida como um processo de sociabilidade e, como tal, tem data e local específicos.

Por último, Tonet (2005) apresenta a tradição marxiana sobre a compreensão da cidadania, cuja premissa é de que o trabalho é o fundamento de toda e qualquer sociabilidade, divergindo das outras tradições nas questões relativas às origens ontológicas do ser social. As tensões entre a vida social e a vida política decorrem do processo de origem da propriedade privada e das classes sociais. Por sua vez, o modo de produção capitalista fomenta um tipo de sociabilidade em que o processo de compra e venda da força de trabalho é um elemento determinante. O funcionamento dessa sociabilidade exige a existência de sujeitos livres, iguais e proprietários. Por isso, é necessária uma condição jurídica que garanta a existência

do direito à propriedade e, como consequência disso, os movimentos de compra e venda. Para essa tradição, a emancipação política, oriunda da conquista dos direitos, é um mecanismo de reprodução das desigualdades, e a cidadania proveniente dessa emancipação é algo menor do que a condição humana.

A tradição marxiana, ao apresentar os limites intrínsecos da cidadania, a qual é submetida ao capital, compreende-a como uma liberdade parcial e alienada. De acordo com o autor, a liberdade formal, do ponto de vista jurídico, é a pré-condição para se reproduzir o capital. Nesse sentido, os homens são compreendidos como compradores, vendedores e proprietários e, por isso, gozam de liberdade parcial. Sua plenitude, como condição humana, residiria para além da cidadania. A tradição marxiana, exposta por Tonet (2005), defende a emancipação humana, fundada no trabalho associado, como condição para se vivenciar uma liberdade plena ou real. Consideramos como trabalho associado o “[...] tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica e nas quais eles põem em comum as suas forças individuais e mantêm o controle consciente do processo na sua integralidade, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo” (Tonet, 2005, p. 476). Assim, a liberdade plena pode ser considerada como um grau de liberdade possível para um indivíduo que integra uma comunidade real. Essa é uma condição necessária para o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, livre das imposições submetidas pela sociabilidade no modo de produção capitalista.

Tendo em vista o que foi apresentado por Tonet (2005), as tradições também divergem no que diz respeito às origens ontológicas do ser social e do papel da cidadania no pleno desenvolvimento dos indivíduos. Para a tradição liberal, o ser antecede a sociedade, razão por que a liberdade, atributo natural do ser humano, é base para as desigualdades sociais. Logo, cabe ao Estado, por meio da cidadania, garantir que as diferenças não sejam extremas. A tradição democrática de esquerda compreende o indivíduo como um produto das relações sociais que são marcadas por condicionantes de classe e de contexto. No modo de produção capitalista, contexto em questão, a cidadania é limitada pela lógica de funcionamento do capital, e sua plena vivência só seria possível com o fim dessas barreiras. Já a tradição marxiana apresenta uma origem ontológica vinculada ao trabalho. Em razão do sequestro do sentido do trabalho pela lógica do capital, a cidadania — submetida a um processo de legitimação das opressões, que é inerente às relações de compra e venda da força de trabalho — é vista como algo que limita o potencial de emancipação do ser social.

As três tradições supracitadas partem de pontos de origem diferentes e, em virtude disso, compreendem a cidadania de formas distintas. Contudo, para estruturar melhor nossos pontos de diálogo entre o conceito em questão e a proposta de análise do nosso artigo, julgamos necessário falar sobre a trajetória da cidadania e como ela se manifesta nos documentos oficiais.

Tradicionalmente, compreendemos a trajetória do conceito de cidadania com base em suas origens na Antiguidade Clássica, quando a vida nas cidades de Atenas e, posteriormente, de Roma assumiu um papel central (Cardoso, 1985); na relação entre os soberanos e os súditos durante a vigência do Absolutismo (Anderson, 1985); e nos acontecimentos do ciclo das Revoluções Burguesas, com destaque

para a Revolução Francesa (Hobsbawm, 1996; 2010). Nos moldes da Antiguidade, a cidadania difere nos critérios da modernidade, no que tange à amplitude (restrita/universal) e à profundidade (diversidade de direitos). Na pólis grega, particularmente em Atenas, a cidadania resumia-se aos direitos políticos e aos homens livres e filhos de outros atenienses.

Já na modernidade, na publicação da Declaração dos Direitos Humanos, encontramos um movimento de universalização e ampliação dos tipos de direitos que compõem a cidadania. Consideramos essencial compreender a trajetória da cidadania moderna, porque será nossa referência nos diálogos das próximas páginas.

Marshall (2002) compreende a cidadania como um conjunto de elementos articuladores de naturezas normativas distintas. Os direitos civis, os direitos políticos e os direitos individuais — juntos — formam uma ideia liberal e moderna de cidadania. A trajetória analisada por Marshall (2002) aponta para uma ideia de cidadania que foi construída ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX na Europa Ocidental.

De acordo com o autor, primeiramente, foram conquistados os direitos civis que são produto dos conflitos de interesse entre os monarcas e os senhores feudais. Posteriormente, temos os conflitos da burguesia com os demais integrantes da nobreza para pôr fim às distinções que têm sua origem no nascimento dos indivíduos. Como consequência desse processo de “igualdade perante a lei”, surgiram os direitos políticos, que proporcionaram a participação de outros segmentos da sociedade na vida política, e os direitos sociais, que surgiram como consequência da consolidação dos direitos anteriores e podem ser compreendidos como um mínimo de bem-estar social garantido pelo Estado.

Marshall (2002) apresenta o conceito de cidadania equivalente a um “*status*” concedido a um indivíduo, dado que todos devem estar inseridos integralmente em uma comunidade e, por isso, têm os mesmos direitos e deveres. As condições históricas e a própria dinâmica das classes sociais na Europa ocidental, e, particularmente, na Inglaterra, têm características próprias; portanto, como afirmam Mastrodi e Avelar (2017), o esquema interpretativo apresentado por Marshall (2002) atende a fins didáticos e estrutura-se mais pelo desenrolar dos acontecimentos históricos do que por uma lógica interna de organização.

Mastrodi e Avelar (2017) também argumentam que a cidadania, nos termos apresentados por Marshall (2002), ao estabelecer direitos civis, políticos e sociais no Brasil, foi sintetizada por meio da promulgação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988). Compreendemos que é necessário abordar o tema da cidadania com base no texto constitucional brasileiro.

De acordo com Carvalho (2002), a Constituição Federal (CF), aprovada em 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, é a maior, a mais democrática e a mais liberal das cartas magnas promulgadas no Brasil. Seu caráter democrático é reconhecido por causa do seu processo de elaboração, que contou com ampla participação popular, e pelo desejo de superar o regime antidemocrático que a antecedeu. Seu caráter liberal apresenta-se por meio dos direitos e das garantias individuais presentes no documento, o que contribuiu para a alcunha supracitada. Contudo, o autor (Carvalho, 2002, p. 219–220) evidencia que a trajetória da cidadania não ocorreu de acordo com o modelo proposto por Marshall (2002):

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo.

É importante salientar que, assim como está presente na obra de Carvalho (2002), não existe um caminho único para a cidadania. Os países tiveram sua trajetória e, em virtude disso, vivem diferentes tipos de cidadania, por apresentar diversas percepções de cidadania. A trajetória da cidadania brasileira, com sua singularidade e complexidade, apresenta consequências, por exemplo, para a vivência de nossa democracia representativa. Isso deve ser levado em consideração quando refletimos sobre a participação política, sobre as liberdades individuais e sobre o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Nos 250 artigos da Constituição, o termo cidadania aparece sete vezes. No artigo 1º, aparece como princípio fundamental e, no 205, na seção sobre educação. Essas duas presenças demarcam a centralidade da cidadania no texto constitucional e seu papel na educação brasileira. Este último é o foco de atenção do nosso artigo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Brasil, 1996) apresenta, no artigo 2º, como um de seus objetivos, preparar os estudantes para o exercício da cidadania. O termo em questão também aparece nos artigos 22 e 35, portanto, em três ocorrências. Apoiados no texto da lei, podemos também inferir a existência de dois aspectos que compõem a cidadania: um caráter de passividade e outro de atividade. De acordo com Benevides (1991), o caráter passivo constituiu-se por meio de uma relação de concessão entre o Estado e o cidadão, na qual a tutela é um fator preponderante. A cidadania é vista como um favor, e não como um direito. Esse aspecto pode ser compreendido como consequência do histórico de autoritarismo em que o Brasil esteve e, em certo sentido, ao qual está ainda submetido (Schwarcz, 2019).

Benevides (1991) apresenta uma concepção de cidadania ativa segundo a qual o cidadão é portador de direitos e deveres, criador de novos direitos e, principalmente, participante da vida pública. Referendos, plebiscitos e iniciativas populares legislativas são caminhos institucionais de participação efetiva na vida pública previstos em nossa Constituição. Esses mecanismos legais de participação direta do cidadão são uma oportunidade de exercer a cidadania e deliberar sobre questões que permeiam nosso cotidiano.

A respeito de seu aspecto passivo, podemos enxergar a questão pelo viés da concepção de Arendt (2009) de que a cidadania é o direito a ter direitos. Mesmo criticando a pretensa universalidade dos direitos humanos, a autora apresenta um importante alerta sobre a fragilidade da condição passiva de “ter direitos”.

A condição em questão deve ser compreendida por meio da relação entre os indivíduos e o Estado. E, a depender do contexto em que se inserem as dinâmicas com o Estado, os direitos podem ser retirados, como acontece em regimes totalitários. Esses direitos podem, ainda, assumir um papel central, como foi o texto constitucional brasileiro. O Estado assume um papel de fonte de direitos e de possível arena de exercício da cidadania.

A LDB aponta uma evidente necessidade de preparar para o exercício da cidadania e, em decorrência disso, surgem dúvidas sobre como, quando e onde a cidadania pode ser exercida e quem deve ser responsável por possibilitar seu exercício. Podemos inferir que a escola deve ser considerada o principal espaço e o início da vivência da cidadania. Logo, o preparo para a cidadania também é mais uma necessidade do trabalho docente. Nóvoa (2005) compreende a história das escolas, ao longo dos séculos XIX e XX, como um permanente processo de acúmulos de conteúdos e funções. A trajetória, a instrução, a educação, a formação e o desenvolvimento pessoal e moral, numa educação voltada para a cidadania, são apresentadas por Nóvoa (2005) como um exemplo desse processo. Vale salientar que, em algumas circunstâncias, o que não é possível realizar em outras instâncias sociais acaba sendo delegado como questão para ser resolvida pela escola e, conseqüentemente, pelos docentes. Esse transbordamento (Nóvoa, 2005) exerce uma pressão nos limites de atuação da escola, demanda dos docentes uma expansão de saberes e práticas e, no fim, deposita na educação grandes expectativas.

Na Base Nacional Comum Curricular do Ensino (BNCC — Brasil, 2018), existem 58 ocorrências do termo cidadania, como um elemento na definição da décima competência geral da BNCC, norteando todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Além de definir uma das dez competências gerais, o termo está presente em competências específicas, em objetos de conhecimento, em habilidades específicas e nas orientações de diferentes disciplinas, como História, Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ensino Religioso. Em sintonia com o texto constitucional, a BNCC amplia, em certo sentido, o entendimento do conceito e reforça o objetivo da educação como ferramenta de preparo para a cidadania.

No documento, o termo “cidadania” aparece 24 vezes associado à palavra “exercício”, que Andrade e Costa (2019) compreendem como um processo de adjetivação que se resume a um exercício-prática no campo dos direitos e dos deveres. Santiago, Antunes e Akkari (2020) afirmam que o conceito de cidadania é comumente associado à expressão “exercício” e se apresenta como elemento de um conjunto de competências. Outro aspecto ressaltado pelos autores é o uso de adjetivos como “consciente”, “crítica”, “ativa” e “participativa” para estabelecer um tipo específico de vivência da cidadania.

De acordo com Bourdieu (1993 *apud* Nóvoa, 2009), a imposição de uma cultura dominante, via sistemas escolares, trabalhou no sentido de construir uma identidade nacional. É por meio desse movimento que a cidadania é vivenciada, no decorrer dos séculos XIX e XX, como ferramenta de construção de um tipo sujeito. A formação para a cidadania insere-se de formas diferentes e geralmente

está submetida a alguma agenda política. As intenções que orientam a construção do conceito de cidadania e sua consequente vivência nas comunidades escolares nem sempre estão evidentes, contudo seus vestígios podem ser encontrados nos processos pedagógicos.

Para Bittencourt (2004), nas escolas, a disciplina História desempenhou um papel central na formação dos sujeitos e no desenvolvimento da cidadania no Brasil. Diferentes governos a usaram para implementar a própria agenda, transmitindo valores e princípios, construindo uma narrativa sobre nosso passado e, como consequência, contribuindo para a vivência de um tipo de cidadania. Logo depois da proclamação da República, coube ao ensino de História ensinar valores como obediência à ordem e respeito à hierarquia. Essa demanda surgiu com a ressignificação dos símbolos que antes eram típicos da monarquia e agora precisavam ser republicanos, dando ensejo à inclusão de novos setores sociais na educação formal. Assim, coube às escolas, por meio do ensino de História, formar um novo tipo de cidadão que deveria saber “qual o seu lugar” na sociedade.

Durante a Era Vargas, o ensino de História cumpriu um papel fundamental para a construção de uma cidadania submetida aos valores do nacionalismo. Em sintonia com esse processo de construção de uma identidade nacional, durante o regime militar, foi implantada a disciplina Estudos Sociais, que aglutinou as disciplinas História, Geografia e Civismo. Bittencourt (2004) assevera que a cidadania ufanista foi substituída por uma cidadania passiva. Restou ao ensino de História, inserido na disciplina Estudos Sociais, trabalhar as datas cívicas e os direitos e os deveres dos cidadãos. Com o processo de reabertura democrática, o ensino de História e a educação para a cidadania ganharam novos contornos. O ensino de História superou seu sentido de consolidar a nação, e a cidadania passou a ser compreendida como um meio de os indivíduos participarem da vida pública.

Considerando o exposto, compreendemos que não é necessário definir, explícita e diretamente, a cidadania que determinado governo ou grupo defende para lhe dar sentido e avançar com um projeto de país com os currículos escolares impostos ao longo dos anos. Logo, o sentido de cidadania ativa, identificada nos documentos supracitados, dialoga, por exemplo, com o processo de redemocratização pelo qual o Brasil passou no final do século XX. Não existe, nos documentos em tela, uma definição evidente. Contudo, podemos inferir um sentido de intenção de participação, algo que aparenta ser uma cidadania ativa, com a ocorrência de termos adjetivos como “ativa”, “crítica” e “participativa” ou de substantivos como “exercício”.

Ressalte-se, porém, que, em razão da falta de uma definição específica e de referências teóricas sobre qual conceito de cidadania devemos ter como referência como sociedade, surgem dúvidas sobre como esse vazio conceitual é preenchido pelas redes de ensino brasileiras. A difusão do termo abre espaço para diferentes interpretações e, como consequência, surgem diferentes propostas. Existe, nesse sentido, um espaço de disputa dos sentidos da cidadania e como ela pode ou não ser vivenciada nas escolas. Nesse processo de disputa, os setores empresariais, por meio de institutos, fundações e organizações sociais de interesse público, apresentam soluções com matriz ideológica própria.

Libâneo (2016) assevera que as políticas educacionais aplicadas às escolas, nas últimas décadas, têm sofrido influência direta de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com isso, a matriz ideológica das políticas, que tem sua origem no mercado, preenche de sentido o conceito e a prática da cidadania.

Os estudos de Rodrigues (2019), Rodrigues e Honorato (2020) e Sena, Albino e Rodrigues (2021) sobre o Programa de Educação Integral na Paraíba, materializado na Escola Cidadã Integral, já identificam a influência e o forte apelo filantrópico e mercadológico provenientes das agências nacionais e internacionais que utilizam mecanismos para manter sua atuação nos currículos propostos para a juventude paraibana. Nos anúncios/denúncias, os autores apresentam as “novas” lógicas e racionalidades da Política de Educação Integral e suas relações com as redes políticas que pautam a agenda neoconservadora e neoliberal no Brasil. Tais discussões relacionam-se diretamente com o nosso objeto de estudo, visto que a política implementada orienta a concepção de cidadania que estamos investigando.

O processo de construção e aprovação da BNCC (Brasil, 2018) serve-nos de exemplo, ao tentarmos saber de que tipo de cidadania estamos falando. Silva (2018) refere que o seu caráter prescritivo e sua gênese exterior à escola se apresentam como um aspecto autoritário de seus autores. Esse movimento também reforça uma perspectiva antiga e tradicional de currículo. A elaboração de soluções afastadas da escola e sem a ampla participação popular, especialmente sem ampla participação docente, contribui para o posicionamento dos sujeitos pertencentes às comunidades escolares, colocando-os como incapazes de refletir sobre a própria prática.

OS SENTIDOS DA CIDADANIA NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO

A proposição de uma “escola cidadã” não é recente no Brasil nem exclusiva do estado da Paraíba. Gadotti (2006) apresenta a gênese desse projeto de educação pautado por dois educadores: Myles Horton e Paulo Freire. O primeiro foi responsável por pensar em uma proposta de escola que garantisse a alfabetização de jovens negros e que, através dela, fosse possível acessar o sistema eleitoral estadunidense. No Brasil, as ideias de Paulo Freire repercutiram com as diversas experiências e propostas educativas apresentadas no decorrer do século XX. Outro aspecto fundamental no desenvolvimento desse projeto de escola “para e pela cidadania” é sua relação com os movimentos sociais e com a educação popular e comunitária.

De acordo com Gadotti (2006), o Paraná foi o primeiro estado a propor e a implementar um modelo de escola que se reivindicava como cidadã, no ano de 1992. Depois dessa experiência, seguiram-se outras em Porto Alegre e em Belo Horizonte, no ano de 1993, em Natal, em 1994, e em Gravataí e Blumenau, em 1997. O autor afirma que as ideias de Paulo Freire eram o ponto de partida dessas

propostas e que alguns princípios freireanos de educação se fizeram presentes. Entre os princípios identificados por Gadotti (2006), apresentamos os seguintes: relação dialógica entre professores e alunos, educação para liberdade e para a autonomia, planejamento comunitário e participativo e a noção de uma ciência aberta às necessidades das camadas populares. Cada experiência teve nome e características próprias. Por isso, Gadotti (2006) apresenta o termo “tendências” ao se referir às concepções e às práticas da cidadania em cada projeto.

Os princípios freireanos apresentados por Gadotti (2006), associados ao termo “exercício da cidadania” e presentes na CF e na LDB, possibilitam-nos concluir que a cidadania se exerce, no âmbito escolar, com a participação nos processos decisórios. Contudo, é fundamental destacar que os princípios sobre a cidadania presentes nos documentos em questão também incidem no processo de ensino-aprendizagem. Analisar a trajetória de diferentes sociedades e seus respectivos sistemas de governo contribui, em certo sentido, para que compreendamos nossa própria história, o que, por si só, já se relaciona com a cidadania. Assim, com base nos princípios apresentados, podemos afirmar que a concepção de uma “escola cidadã” surgiu vinculada ao processo de redemocratização e à concepção de cidadania presente na Constituição Federal. Questões pedagógicas, como conteúdo e método, e relativas à gestão também fazem parte desse universo de oportunidades de decisão. É importante questionar que tipo de cidadania é adotado pelo estado da Paraíba ao formular, em parceria com fundações filantrópicas, um projeto de escola que se reivindica cidadã desde seu título.

O ICE, fundação filantrópica parceira da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (SEECT/PB) no processo de implantação das ECI e ECIT, foi criado e é presidido por Marcos Magalhães, ex-diretor executivo da Philips. Em termos discursivos, em seu *website*, o instituto diz-se “[...] uma entidade sem fins econômicos [...] criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (ICE, 2015, n. p.). Atualmente, o instituto atua em 16 estados e em oito municípios brasileiros, numa relação de governança filantrópica.

O modelo pedagógico do ICE, criado em Pernambuco com base nas experiências vividas no Ginásio Pernambucano, recebeu o nome de Escola da Escolha. Posteriormente, esse modelo foi adaptado para a rede pública estadual da Paraíba, por meio do Programa de Educação em Tempo Integral, regulamentado pelo Decreto nº 36.408/2015 (Paraíba, 2015), que criou e estabeleceu as bases legais do que hoje se intitulam Escolas Cidadãs. Esse modelo compreende escolas propedêuticas, técnicas e socioeducativas e apresenta-se como um novo tipo de escola pública, com desenho curricular, estrutura física, modelo de gestão interno e externo, instrumentos de fiscalização e controle, regime de trabalho e objetivos pedagógicos próprios.

As bases curriculares, teórico-metodológicas e de gestão educacional estão presentes em uma coleção de cinco volumes, com 12 cadernos chamados de Cadernos de Formação para o Ensino Médio. O material foi feito pelo ICE e serve de

referência para a implantação do modelo na Paraíba e para outras redes estaduais brasileiras. O referido instituto ofereceu apoio técnico e formação continuada para docentes, gestores escolares e técnicos da SEECT/PB. Também foi disponibilizado material teórico para as equipes escolares e foram realizados monitoramentos bimestrais nas unidades escolares, chamados de “ciclos de acompanhamento”.

Esses cadernos servem de base não apenas para as seleções internas, mas também para a configuração das diretrizes das Escolas Cidadãs, que são lançadas anualmente desde o ano de 2017. Essas diretrizes também apresentam um caráter prescritivo e condicionam o fazer pedagógico e a gestão das Escolas Cidadãs. As formações oferecidas às equipes escolares inicialmente foram ministradas pelos técnicos consultores do ICE, todas com a perspectiva de que as equipes escolares e os técnicos da SEECT/PB consolidassem esse modelo e se apropriassem dele.

Nos 12 cadernos de formação, encontramos 17 ocorrências da palavra “cidadania”. São três ocorrências do termo no Caderno 1; duas, no Caderno 3; seis, no Caderno 4; duas, em cada um dos Cadernos 5 e 6; e uma, nos Cadernos 8 e 12. Nos cadernos 2, 7, 9, 10 e 11, o termo em questão não foi referido.

Quatro desses cadernos trazem o título “Inovações em Conteúdo, Método e Gestão”. Dada a falta de definições e de oportunidades de prática da cidadania nesses cadernos, no que diz respeito às questões pedagógicas e de gestão escolar, não existe, de forma anunciada, qualquer relação entre a cidadania presente no modelo e os espaços institucionais de participação da comunidade escolar.

As expressões “exercício da cidadania” e “exercer plenamente a cidadania” contabilizam oito das 17 aparições do termo “cidadania”, assim como o trecho do Art. 2º da LDB, “A Educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996), é repetido em três cadernos (1, 4 e 5).

Nos cadernos, não foi encontrada, objetiva e diretamente, uma definição para o termo “cidadania” em que conste o que é, como funciona, de que forma pode ser exercida, qual a trajetória do conceito e quais os autores e os referenciais teóricos que embasam a concepção do termo. Compreendemos que essa falta de definições, comum em outros documentos, aponta para uma cidadania difusa, na qual se podem encaixar diferentes concepções de sociedade, de sujeito e de Estado, e pode gerar dificuldade de se enquadrar nas tradições apresentadas por Tonet (2005).

Contudo, é possível saber qual o conceito de cidadania que é adotado pelo modelo por meio das concepções sobre educação e seus objetivos enunciados nos cadernos, com a identificação dos autores citados, das teorias apresentadas e das ocorrências da palavra “cidadania” e suas respectivas adjetivações presentes nesses cadernos de formação. A fim de fazer uma análise substancial, mas que seja possível nesse formato de pesquisa, focamos os Cadernos 1 e 4, porquanto eles apresentam as bases e os fundamentos do modelo e têm a maior quantidade de ocorrências da palavra “cidadania” (três e seis, respectivamente).

O primeiro caderno — chamado de “Caderno 1: Memórias e concepções do Modelo — concepção do Modelo da Escola da Escolha” — apresenta o contexto de criação do modelo, discussões sobre aspectos econômicos mundiais

que se relacionam com a educação, um diagnóstico da juventude no Brasil, os desafios que a educação vem enfrentando, as concepções do modelo e o referencial teórico.

Duas agendas, no sentido de tarefas a serem realizadas, são destacadas pelo documento em questão. A primeira é a “Transformação Produtiva”, que diz respeito à qualidade e à produtividade na produção de bens e serviços. De acordo com o texto, o Estado e o setor privado são responsáveis por melhorar a competitividade nos mercados internos e externos. A segunda agenda é a da “Equidade Social”, que trata das práticas que pretendem pôr fim às desigualdades sociais. Essa agenda, particularmente, é referenciada no texto como foco de atuação da Organização das Nações Unidas (ONU). O caderno também apresenta três grandes desafios para o Brasil no século XXI: garantir sua inserção, de maneira mais competitiva, na economia global; erradicar as desigualdades sociais; e aumentar o respeito aos direitos humanos e à participação democrática da população. Diante dos desafios e da agenda apresentada, o documento indica o papel da educação, que,

como vimos no Contexto de Criação do Modelo, deve enfrentar uma série de imensos desafios para *apoiar a resolução da equação desenvolvimento econômico X equidade social*. (ICE, 2019a, p. 40, grifo nosso)

O enfrentamento desses desafios começa na sala de aula da Educação Básica, integrada à família. De fato, uma economia competitiva, uma sociedade mais justa e um estado democrático de direito forte e consolidado *dependem quase que totalmente da qualidade da educação recebida pelas novas gerações* (crianças, adolescentes e jovens) no início de suas vidas. (*ibidem*, p. 27, grifo nosso)

Por outro lado, confirma-se a função da *educação como fator de desenvolvimento econômico* e social de um país onde urge o imperativo de ela estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento. (*ibidem*, p. 25, grifo nosso)

Nos trechos em destaque, constatamos que, para o modelo, a escola cumpre um papel relevante no desenvolvimento econômico de um país, pois é nela que se preparam os jovens para ingressarem no mundo do trabalho. Essa preparação é feita à luz dos novos desafios impostos pela “sociedade do conhecimento” e pela “pós-modernidade” (*ibidem*, p. 35). A gradativa substituição do conceito de emprego pelo trabalho autônomo e o vínculo da empregabilidade com qualificação pessoal são os pontos centrais nessa preparação. O sentido de atualização constante, demanda de uma sociedade marcada pela “transitoriedade de todos os aspectos da vida” (*ibidem*, p. 35), é apresentado no documento. Por isso, o modelo proposto pelo ICE assume o compromisso de preparar os estudantes. Nesse sentido, apresenta os seguintes objetivos:

- a. Formar jovens com bons critérios para avaliar e tomar decisões na condução de sua própria vida e para estabelecer relações significativas com as demais pessoas;

- b. Preparar jovens aptos para participação corresponsável, criativa, construtiva e solidária no exercício da *cidadania*;
- c. Qualificar jovens capazes de compreender, inserir-se e progredir no mundo do trabalho. (*ibidem*, p. 41, grifo nosso)

A primeira ocorrência do termo “cidadania” está nesse compromisso do modelo com a formação de jovens que sejam participativos. Por sua vez, a segunda ocorrência é uma citação direta do Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96 — Brasil, 1996): “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho”.

Na primeira e na segunda ocorrências, podemos perceber sua consonância com a perspectiva de cidadania ativa (Benevides, 1991), que apresentamos anteriormente e que está presente em documentos como a Constituição brasileira e, mais recentemente, a BNCC. A última ocorrência, nas orientações para a concepção do modelo, está no seguinte trecho:

Expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que se torne mais justa, que se pautem na *cidadania*, que fortaleça a democracia para se tornar mais legítima, que influencie a economia tornando-a mais competitiva e que contribua, sobretudo, para a preservação da dignidade humana. (ICE, 2019a, p. 46, grifo nosso)

Encontramos o maior número de ocorrências da palavra “cidadania” no Caderno 4, intitulado “Caderno memória e concepção — concepção do Modelo Pedagógico”, cujo objetivo é apresentar a concepção pedagógica do modelo, seus fundamentos e sua relação de interdependência com o modelo de gestão. A primeira das seis ocorrências é a citação direta do Art. 2º da LDB, já mencionado no Caderno 1, que, mais uma vez, é discutido na perspectiva de apresentar o marco conceitual e filosófico para a concepção do modelo.

A segunda ocorrência da palavra, no quarto caderno, é uma repetição da terceira do Caderno 1, pautada na perspectiva de cidadania liberal e que, como bem traz Tonet (2005), deve ser utilizada como ferramenta para diminuir as desigualdades, já que elas surgem em decorrência da natureza dos sujeitos que nasceriam livres e iguais. No trecho, que tem como objetivo apresentar a concepção do modelo no que tange à “integralidade da ação educativa”, defende-se que vivenciar a cidadania e a democracia e influenciar uma economia competitiva são processos que pautaram mudanças na sociedade a ponto de torná-la mais justa.

A terceira ocorrência traz o sentido da cidadania passiva (Arendt, 2009), com a ideia de “cidadania como o direito a ter direitos e o dever a ter deveres” (ICE, 2019a, p. 21). A frase em questão diz pouco sobre o que é cidadania, mas acena para uma dinâmica de passividade dos sujeitos em relação ao Estado, ao estabelecer um processo de concessão de direitos em contrapartida ao cumprimento de deveres, sem sequer estabelecer quais são.

O ICE (2019b) apresenta “o paradigma do desenvolvimento humano”, que, segundo a instituição, foi elaborado por Amartya Sen, economista indiano que recebeu o Prêmio Nobel de economia, publicado em seu livro *O desenvolvimento como liberdade*. A obra em questão é uma síntese das conferências apresentadas pelo autor, a convite do Banco Mundial, entre os anos de 1996 e 1997.

De acordo com Sen (2010), o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo que não se limita aos indicadores econômicos, mas com a ampliação e a garantia das liberdades individuais. “As liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também seus meios principais” (Sen, 2010, p. 20). O autor apresenta duas razões para argumentar em defesa da centralidade da liberdade para o processo de desenvolvimento da sociedade. A primeira, chamada de “razão avaliativa”, afirma que o progresso deve ser verificado em observância da expansão da liberdade dos indivíduos. A segunda é apresentada como “razão da eficácia”, que, por sua vez, defende que o desenvolvimento depende inteiramente da condição de agente das pessoas. Sen (2010) afirma que existem cinco tipos de liberdade, e elas atuam de forma integrada: as liberdades políticas, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e a segurança protetora. O autor (*ibidem*) também considera que um dos principais fatores que impedem o desenvolvimento são as privações de liberdade — a pobreza, a tirania, a carência de oportunidades econômicas, a destituição social sistemática, a negligência de serviços públicos e a interferência excessiva de Estados repressivos.

Outro aspecto fundamental nos argumentos apresentados por Sen (2010) é a relação entre o “mecanismo de mercado”, a “liberdade” e o “desenvolvimento econômico”. Esse autor propõe uma abordagem de desenvolvimento dos sujeitos tutelados pela ordem vigente, sem perspectiva de alterar o *status quo*. Assim, podemos inferir que o conceito de cidadania que subjaz ao marco conceitual e filosófico do modelo de educação defendido pelo ICE é o de cidadania passiva e de orientação política liberal.

A quarta e a quinta ocorrências são a repetição da expressão “exercício da cidadania”, mais uma vez, numa perspectiva de cidadania liberal. Nessas duas ocorrências, há indicações de relação entre o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, o que aponta para um caráter tecnicista da proposta de escola do ICE. Na quinta ocorrência, mais uma vez, é citado o 2º artigo da LDB, que vem sendo apresentado por repetidas vezes nos cadernos.

A última ocorrência da palavra “cidadania”, no Caderno 4, aparece quando os três eixos formativos propostos pelo modelo são apresentados (formação para a vida, formação acadêmica de excelência e formação de competências para o século XXI). É justamente no discurso sobre a importância da construção do projeto de vida do estudante que vemos a defesa da necessidade de uma formação sólida no eixo de formação acadêmica de excelência, já que, segundo o ICE, “[...] não há cidadania sem domínio da língua materna ou dos números e das operações matemáticas” (ICE, 2019b, p. 46). Essa afirmação revela-nos, mais uma vez, o caráter liberal do modelo, baseado no princípio da liberdade (Tonet, 2005) presente na defesa da necessidade

de construir o projeto de vida, apontado como centralidade do modelo. Constatamos, ainda, a preocupação com a formação em Língua Portuguesa e Matemática, únicas disciplinas curriculares brasileiras aferidas nas avaliações em larga escala nacional e internacionalmente na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, no decorrer do nosso exame bibliográfico-documental, que existe um alinhamento de base liberal entre a Constituição Federal, a LDB, a BNCC e os cadernos de formação do ICE. Esse alinhamento configura-se por meio de uma noção de cidadania difusa, pois os documentos responsáveis por introduzir e estabelecer as bases teóricas do modelo das escolas cidadãs não apresentam uma definição objetiva de cidadania nem como ela pode ser vivenciada dentro das escolas. Apesar da relevância do termo “cidadania”, presente no nome do modelo, ele parece acessório, pois, mesmo presente em alguns dos volumes dos cadernos de formação do ICE, não assume papel central na organização do trabalho pedagógico proposto pelo modelo. Ainda sobre o nome escolhido para designar o modelo paraibano, compreendemos que ele não se relaciona com a proposta original trabalhada por Gadotti (2006) com base nos princípios freireanos.

A respeito das ocorrências do termo “cidadania” ao longo dos documentos e de seu alinhamento com a concepção de cidadania presente no texto constitucional, podemos identificar uma aproximação com a tradição liberal (Tonet, 2005), pois a liberdade, condição natural de todos os seres humanos, promove uma consequente desigualdade. Cabe ao Estado, de acordo com a concepção liberal, reduzir esses extremos. É por meio dessa condição e função que a cidadania surge como instrumento. Alinhada a esses aspectos, temos a escola, apresentada nos documentos analisados como instituição responsável por preparar os jovens para ingressarem no mundo do trabalho e, por meio dele, promoverem a “transformação produtiva” de nossa sociedade. No processo de adaptação às novas exigências do mercado de trabalho, o novo conceito de emprego e a necessidade de atualização constante são pontos fundamentais para compreender a proposta de educação e o sentido da cidadania presentes no modelo.

Outro aspecto é a relação contraditória entre o exercício da cidadania, que aponta para um movimento de atividade, e o caráter passivo que identificamos nos documentos. Embora os cadernos ressaltem frequentemente a necessidade de preparar os estudantes para o exercício da cidadania, o lema “direito a ter direitos e dever a ter deveres” sinaliza uma perspectiva de cidadania pautada na passividade. Já que os documentos não mencionam como essa cidadania deve ser vivenciada nas escolas, podemos considerar que o caráter ativo presente nas diversas citações dos documentos não é algo concreto no horizonte pedagógico do modelo.

O modelo em questão é pensado e implementado em regime de parceria entre o Estado, as fundações filantrópicas e as empresas que financiam o projeto. Logo, a

presença do terceiro setor, no modelo, é um aspecto condicionante na organização do trabalho pedagógico das escolas cidadãs integrais. Esses condicionantes foram identificados na análise dos cadernos de formação. Entre eles, citamos o diagnóstico apresentado pelo ICE sobre a realidade dos jovens brasileiros e os desafios que a escola deve enfrentar para superá-los. O diagnóstico e os desafios dialogam, com mais intensidade, com os aspectos econômicos.

Diante do problemático cenário apresentado, a escola é eleita pelo modelo como a principal instituição responsável por apresentar as soluções para tal cenário. Essa situação condiz com o fenômeno do transbordamento descrito por Nóvoa (2005). Assim, o pressuposto de que a educação é o único caminho para a superação de problemas socioeconômicos corrobora o processo de culpabilização das comunidades escolares, especialmente dos docentes, e contribui para manter a ordem vigente, pois um diagnóstico que assume como premissa o fracasso da educação pública, dos gestores públicos, dos docentes e das comunidades escolares colabora para a compreensão e aceitação da intervenção de instituições filantrópicas, que têm forte ligação com a iniciativa privada no cotidiano das escolas públicas. Essas instituições vendem soluções que são eficazes e baratas para alcançar metas e trazer mudanças que atendam a agendas neoliberais de organismos nacionais e transnacionais, mas sem promover diálogo com as comunidades escolares; especialmente, sem a contribuição dos professores.

Assim, com a implantação do modelo das escolas cidadãs no estado da Paraíba, desde o ano de 2016, as comunidades escolares vêm passando por formações, ao longo dos anos letivos, para que os profissionais que compõem essas comunidades escolares adéquem esse modelo e se apropriem dele. Não foram identificados, nos documentos analisados, mecanismos institucionais de escuta dos professores ou dos estudantes a respeito do modelo. Passando pelo que os cadernos de formação chamam de ano de sobrevivência (1º ano de implantação), ano de crescimento e ano de replicabilidade, as escolas estariam em processo de apropriação do modelo. Segundo o ICE (2019b), após três anos de vigência do modelo, as escolas já teriam incorporado os princípios, as filosofias e as bases metodológicas que confeririam à comunidade escolar a possibilidade de replicar esse modelo para outras comunidades escolares, no que nomeiam de “ciclo virtuoso”.

Na perspectiva de máxima eficiência e eficácia, com o acompanhamento e o monitoramento de documentos burocráticos e de metas bastante rígidas, o modelo proposto pelo ICE, que molda a ECI e a ECIT na Paraíba, é pouco flexível e atua na perspectiva de uniformizar as escolas. Logo, a imposição de um documento curricular é incompatível com a concepção de uma cidadania pautada na atividade dos sujeitos, sobretudo quando o documento não propõe espaços de construção coletiva e democrática.

Em seus 12 cadernos de formação, o ICE apresenta uma concepção difusa para o termo “cidadania” e aponta para um alinhamento à tradição liberal de cidadania. Por isso compreendemos que um conceito difuso, associado a uma predominância do caráter passivo, atende a um interesse político, pois, assim

como os Estados-nações impuseram um sentido ao trabalho pedagógico nas escolas, ao formar uma identidade nacional por meio da cidadania, hoje as escolas cidadãs da Paraíba também usam a cidadania difusa para construir uma identidade específica entre os que a frequentam, num profundo alinhamento à tradição liberal.

Diante do exposto, julgamos como necessário aprofundar as discussões sobre os valores, os objetivos, as funções e os métodos das escolas cidadãs e, principalmente, o tipo de identidade formada com base nesse modelo implantado no estado da Paraíba. Outra demanda identificada foi a necessidade de fazer pesquisas exploratórias sobre as práticas de cidadania ofertadas por meio do modelo em questão e os possíveis impactos dessas vivências nos indivíduos que fazem parte dessas comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **Linhagens do estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANDRADE, R. C.; COSTA, L. F. X. A categoria cidadania na BNCC de Geografia: as finalidades formativas no processo de recomposição burguesa. **Tamoios**, São Gonçalo, ano 15, n. 2, p. 156-171, jul.-dez. 2019. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2019.45353>
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENEVIDES, M. V. M. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 out. 2021.
- BRASIL. [LDB]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. CARDOSO, C. F. S. Atenas e Esparta. *In*: CARDOSO, C. F. S. **A cidade-estado antiga**. São Paulo: Ed. Ática, 1985. p. 41-56.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. *Questões da Nossa Época*, v. 24.

HOBSBAWM, E. **Ecos da Marselhesa**: dois séculos reveem a revolução francesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções**: 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Pimentel. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Sobre o ICE. ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação** [página da web]. Recife, 2015. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Memória e concepção do modelo**: concepção do modelo da escola da escolha. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**: concepção do modelo pedagógico. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019b.

JOÃO AZEVÊDO discute ano letivo 2020 e ampliação de escolas integrais. **Paraíba** [Página oficial do governo da Paraíba], João Pessoa, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-discute-ano-letivo-2020-e-ampliacao-de-escolas-cidadas-integrais>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LEITE, E. João Azevêdo discute plano de vacinação no Consórcio Nordeste e marca reunião para aprovação emergencial das vacinas. **ClickPB**, João Pessoa, 28 dez. 2020. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/paraiba/joao-azevedo-discute-plano-de-vacinacao-no-consorcionordeste-e-marca-reuniao-para-aprovacao-emergencial-das-vacinas-298592.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. 2. ed. atual trad. e rev. Brasília, DF: Senado Federal; Centro de Estudos Estratégicos; Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MASTRODI, J.; AVELAR, A. E. C. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**, v. 17, p. 3-27, 2017. <https://doi.org/10.15600/2238-1228/cd.v17n33p3-27>

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NÓVOA, A.; BANDEIRA, F. (coord.). **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Asa, 2005.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARAÍBA. **Decreto de nº 36.408 de 30 novembro de 2015**. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa, PB: Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

RODRIGUES, A. C. S. Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2019. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984>

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, p. 1-32, 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21782>

SANTIAGO, M. C.; ANTUNES, K. C. V.; AKKARI, A. Educação para a cidadania global: desafios para BNCC e formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. esp., p. 687-699, dez. 2020. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54368>

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809>

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul.-dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9809/9044/29248>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOBRE OS AUTORES

ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES é doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da mesma instituição.
E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br

LILIANE ALVES CHAGAS é doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB).
E-mail: lilianealvesc@gmail.com

THIAGO LUIS CAVALCANTI CALABRIA é doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB).
E-mail: thg.calabria@gmail.com

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação: Calabria, T. L. C. Escrita – Revisão e Edição: Chagas, L. A.; Rodrigues, A. C. S. Investigação, Conceituação, Metodologia, Curadoria de Dados, Análise Formal: Calabria, T. L. C.; Chagas, L. A. Supervisão; Validação: Rodrigues, A. C. S.

*Recebido em 29 de outubro de 2021
Aprovado em 4 de novembro de 2022*

